Québec

103-01082/

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION SUR L'APPROBATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

(deuxième et troisième cycles du primaire)

27 juin 2001

25-9000-51

Recherche et rédaction : Abdoulaye Barry
Francine Bédard-Hô
Francine Bélanger

Soutien technique : Renée Roy

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001—01-00499

ISBN 2-550-38408-3

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

UN PROGRAMME À REPENSER 1

Ancrer autrement les apprentissages au premier cycle 2

Tenir compte davantage du niveau de développement de l'élève 3

Établir des liens avec le présent et aider l'élève à construire son historicité 4

Rendre plus explicite l'éducation à la citoyenneté 4

Mieux déterminer les savoirs essentiels 5

RECOMMANDATION 7

ANNEXE 1 – Lettre du ministre de l'Éducation 8

ANNEXE 2 – Liste des membres de la Commission des programmes d'études 9

INTRODUCTION

Dans son avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise pour les deuxième et troisième cycles du primaire[1], la Commission des programmes d'études ne recommandait pas l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, vu les lacunes importantes qu'il comportait. À la lumière des commentaires faits par la Commission, ainsi que d'autres acteurs du milieu de l'éducation, le Ministère a apporté des modifications à ce programme.

Avant de l'approuver officiellement et de le diffuser dans le milieu scolaire pour la rentrée 2001-2002, le ministre de l'Éducation invitait la Commission, dans une lettre adressée à la présidente[2], à lui présenter un avis sur la nouvelle version du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (version du 15 juin 2001), et ce, pour le 27 juin 2001.

Le très court délai imparti à la Commission pour préparer cet avis ne lui a pas permis d'avoir de nouveau recours à des experts des milieux scolaire et universitaire en conformité avec son processus d'examen habituel. Elle s'est cependant appuyée sur les principes de rigueur et de cohérence qu'elle s'est donnés dans son *Guide général d'examen du programme de formation*[3] pour procéder à l'examen de ce programme d'études. La Commission s'est donné une grille de lecture du programme à partir des commentaires qu'elle avait formulés dans son avis du 1er février 2001 et pour lequel elle avait consulté les milieux scolaire et universitaire. Les propos recueillis à ce moment-là ont de nouveau servi de référence à la Commission. Celle-ci a également considéré les modifications apportées à la suite de la réécriture du Programme de formation, mais étant donné qu'elle n'avait pas en main les autres programmes réécrits, il lui a parfois paru difficile d'attribuer tel ou tel changement à la réécriture du programme lui-même ou à la réécriture globale du Programme de formation. Les résultats de son examen portent donc uniquement sur le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

UN PROGRAMME À REPENSER

Dans son avis précédent, la Commission relevait dans le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté des problèmes très importants, notamment, l'ampleur des apprentissages proposés au premier cycle, leur inadéquation au développement des enfants et leur place dans le Programme des programmes; la difficulté pour l'élève de construire son historicité à l'aide du contenu proposé; la faible intégration de l'éducation à la citoyenneté; l'ampleur, la densité et la complexité du contenu disciplinaire.

Force est de constater que la nouvelle version du programme présente les mêmes lacunes. Bien que les modifications apportées soient intéressantes, elles portent surtout sur la forme. Ainsi, la Commission est d'avis que le libellé des compétences est simplifié et plus clair. Le regroupement de tous les éléments du « sens de la compétence » constitue une amélioration et le texte de leur

---

1. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise (deuxième et troisième cycles)*, 1er février 2001, 35 p.
2. Lettre du ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 20 juin 2001 (voir annexe 1, p. 8).
3. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Guide général pour l'examen du programme de formation 2000-2001*, 31 p.

présentation se lit mieux. Quant aux nouvelles composantes, elles sont davantage liées à l'histoire et à la géographie que celles de la version précédente.

Par ailleurs, la Commission est d'avis que la structure même du programme serait à revoir tant les problèmes lui paraissent toucher à l'essentiel. L'importance de ce programme pour la formation des élèves du primaire en tant que citoyens du Québec milite en faveur de correctifs à apporter dans le sens suivant :

- ancrer autrement les apprentissages au premier cycle;
- tenir compte davantage du niveau de développement des élèves du primaire;
- établir des liens avec le présent et aider l'élève à construire son historicité;
- rendre plus explicite l'éducation à la citoyenneté;
- mieux déterminer les savoirs essentiels.

Ancrer autrement les apprentissages au premier cycle

La Commission constate que les apprentissages propres au premier cycle sont passés du Programme des programmes à l'intérieur du domaine de l'univers social dans le Programme de formation de l'école québécoise, changement qui répond à l'une de ses demandes.

Présentés sous forme de liste dans la version précédente, les apprentissages propres à ce domaine sont maintenant intégrés sous une compétence, soit *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*, qui est présentée sur le modèle d'une compétence disciplinaire, avec des critères d'évaluation et des attentes de fin de cycle. Ce qui fait dire à la Commission qu'il s'agit d'un programme en soi. Or, par décision ministérielle, le programme d'études du domaine de l'univers social a été retiré de la grille-matières au premier cycle du primaire. On peut le déplorer, mais la Commission ne peut accepter que l'on réintroduise maintenant, sous le couvert d'une compétence, un véritable programme.

Les apprentissages propres au domaine de l'univers social doivent demeurer des « préoccupations » et être pris en charge par les autres disciplines, notamment le français et la mathématique afin de développer l'interdisciplinarité, comme la Commission le recommandait dans son avis sur l'enseignement des sciences[4] et auquel la ministre de l'Éducation de l'époque acquiesçait, en annonçant « l'introduction explicite des apprentissages liés à l'éveil scientifique et technologique dans les programmes d'études du premier cycle du primaire[5] ». Par conséquent, c'est surtout dans les programmes de français et de mathématique que les apprentissages proposés devraient apparaître, mais rien n'empêche la contribution d'autres disciplines à cet objectif. C'est pourquoi l'évaluation des apprentissages relatifs à l'univers social devrait être intégrée à ces disciplines.

Quant aux concepts de temps, d'espace et de société, ils sont complexes et semblent considérés comme acquis. Ce qui fait craindre à la Commission que les élèves n'aient pas les préalables nécessaires pour entreprendre les apprentissages du programme d'études, d'autant plus que celui-ci, tel qu'il est rédigé, est démesurément ambitieux pour des jeunes du primaire.

---

4. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire*, Avis à la ministre de l'Éducation, octobre 1998, p. 9. **NOTE : Cette recommandation s'appliquait également aux apprentissages relatifs à l'univers social.**
5. Lettre de M^me^ Pauline Marois, ministre de l'Éducation, à la présidente de la Commission, le 11 décembre 1998.

Tenir compte davantage du niveau de développement de l'élève

La prise en considération des stades de développement de l'élève détermine, dans une large mesure, le succès dans l'apprentissage que celui-ci entreprend à l'école. Le ministère de l'Éducation, dans son énoncé de politique *L'école, tout un programme*[6], justifie le découpage de l'école primaire, notamment par l'échelonnement de l'enseignement selon des étapes pluriannuelles qui correspondent mieux à la psychologie de l'enfant et aux stades de son développement. L'analyse du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté sous l'angle du développement cognitif de l'élève a permis à la Commission de noter quelques problèmes à cet égard.

Au premier cycle, les concepts de temps, d'espace et de société sont étudiés comme s'ils pouvaient « s'installer » à demeure au cours de ce cycle. On semble vouloir donner ainsi à l'élève, une fois pour toutes, les outils de représentation de l'espace et du temps qu'il aura à utiliser pour l'étude des sociétés et de leurs territoires au deuxième et au troisième cycle. Aux yeux de la Commission, ces concepts « s'installent » à long terme et le programme devrait mentionner les techniques relatives à l'espace et au temps qui permettent à l'élève des deuxième et troisième cycles de s'approprier ceux-ci. L'élève du premier cycle n'a pas la maturité cognitive lui permettant d'avoir à la fin de celui-ci tous les outils nécessaires pour lire l'organisation des sociétés, interpréter leurs changements et s'ouvrir à leur diversité.

Aux deuxième et troisième cycles, le programme soumis pour examen est conçu dans une logique qui amène l'élève à aborder des objets qui lui sont au départ moins familiers pour aller ensuite aux plus familiers. À 8 ans, soit au début du deuxième cycle, l'élève étudie les sociétés des années 1500, puis celles des années 1600 et 1700. C'est à partir de ses 10 ans, soit au troisième cycle, qu'il aborde l'étude de la société québécoise des années 1980, qui ne lui est pas davantage familière. Cela est en contradiction avec le principe largement partagé de l'apprentissage selon lequel l'enfant part de sa réalité pour entrer progressivement en contact avec les objets de savoir qui sont moins proches de son époque et de son milieu géographique. Certes, au premier cycle, le programme prévoit que les « apprentissages revêtent un caractère évolutif » et qu'ils « s'amorcent à partir de référents connus pour s'en affranchir graduellement vers l'ailleurs et l'autrefois[7] ». Mais cette progression et cet affranchissement sont rompus une fois l'élève rendu au deuxième ou au troisième cycle. C'est comme si, à ces cycles, l'élève avait une maturité complète et qu'il avait accès à plusieurs types de savoirs.

Du point de vue de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, aborder un contenu dont l'objet est très éloigné de l'élève suppose, soit l'utilisation par celui-ci d'un temps de recherche considérable, soit le recours à un enseignement magistral. La première forme est peu probable étant donné le temps d'enseignement consacré à ce programme. Quant à la seconde forme, son utilisation exclusive est contraire au socioconstructivisme, tel qu'il est envisagé dans la réforme de l'enseignement. Donc, en faisant peu référence à l'environnement de l'élève pour l'amener à construire ses apprentissages, le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ne favorise pas le développement des compétences de lecture en ce qui a trait à l'organisation des sociétés, à l'interprétation de leurs changements et à l'ouverture à leur diversité comme il prétend le faire.

---

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique*, Québec, 1997, p. 20.
7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, version du 15 juin 2001, p. 2.

Par ailleurs, il faut mentionner la complexité de certains contenus proposés dans le programme. Sachant que la raison d'être du programme est d'amener l'élève à comprendre les changements qui s'opèrent au sein de sa société, changements qui l'interpellent, il reste difficile pour un élève de 8 à 10 ans d'en expliquer les causes et de saisir le sens des notions qui s'y rattachent, comme le confirment les travaux de Jacques Montangero[8]. Il faut mentionner également que le programme, à travers la démarche d'acquisition de connaissances qu'il propose, laisse transparaître l'ambition de faire de l'élève du primaire un historien. Il y a certes des éléments pour permettre à l'élève de devenir un citoyen ouvert, éclairé et responsable, mais il faudrait garder un degré de complexité correspondant à son âge. Il est prétentieux de penser qu'à la fin du primaire, l'élève dispose des outils lui permettant de comprendre n'importe quelle société. Cela relève plutôt d'une compétence d'historien, alors que ce qui est recherché dans le programme, c'est la construction progressive par l'élève d'un savoir-agir et d'attitudes pour comprendre les sociétés.

Établir des liens avec le présent et aider l'élève à construire son historicité

Parmi les reproches que la Commission, dans son dernier avis, faisait au programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté figure la difficulté pour l'élève de faire le lien avec son présent et de construire son historicité à partir des indications qui y étaient fournies. À la suite de ce commentaire, un certain nombre de réajustements ont été apportés au programme. On peut noter un lien plus apparent entre les événements antérieurs et le présent de l'élève, lien qui se manifeste plus précisément dans les composantes « Établir des liens de continuité avec le présent » de la compétence 1 et « Dégager des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire » de la compétence 2.

Lorsqu'elle parle de lien au présent, la Commission fait référence à ce qui est connu de l'élève, à sa réalité quotidienne à partir de laquelle il se pose des questions et dont certaines réponses peuvent provenir de l'étude du passé de sa société. Comme le souligne Jacques Tardif[9], « essentiellement, l'école devient un lieu qui répond aux questions que les élèves se posent et qui les aide à faire émerger celles qu'ils ne se posent pas encore, mais qui mériteraient d'être traitées, étant donné les finalités de l'école et les objectifs des programmes ». Faire le lien au présent signifie donc, pour la Commission, se centrer sur son présent pour tenter de le comprendre en établissant des relations avec le parcours de sa société, ainsi qu'avec celui des autres sociétés, relations qui concourent à la constitution des faits historiques et de l'aménagement des espaces tels qu'il le vit actuellement. Il s'agit là d'une motivation pour l'élève. C'est le questionnement sur le présent qui conduit à l'étude constructive du passé. Contrairement à cette vision, le programme part du passé pour aboutir au présent et tenter de le comprendre. En expliquant le présent de la société dans laquelle vit l'élève à partir des interrogations qu'il se pose et auxquelles les événements passés de sa société ou des autres sociétés apportent des réponses, on peut prétendre l'amener à construire sa propre historicité.

Rendre plus explicite l'éducation à la citoyenneté

Dans son précédent avis sur le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, la Commission avait insisté sur la faible intégration de l'éducation à la citoyenneté dans tous les éléments de celui-ci, ainsi que le lien ténu qui y était établi avec la société actuelle. Ce qui lui

8. Jacques MONTANGERO, « Comment l'enfant comprend le temps », dans *La Recherche*, hors série « le temps », n° 5, avril 2001, p. 88-91.
9. Jacques TARDIF, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication*, Paris, ESF, 1998, p. 37.

avait alors fait dire que le domaine d'expérience de vie « Vivre ensemble et citoyenneté » lui apparaissait davantage porteur de sens que le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

La Commission constate que, dans sa version actuelle, le programme n'arrive toujours pas à articuler l'éducation à la citoyenneté, malgré l'objectif général du domaine de l'univers social, « Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé ». Le fait d'avoir érigé la citoyenneté en objectif du domaine de l'univers social peut constituer une démarche intéressante, mais on ne trouve pas, par la suite, suffisamment de moyens de prise en charge dans le programme pour rendre justice au titre de celui-ci à cet égard.

La Commission constate l'absence de définition ou de vision claire de la citoyenneté formellement énoncée. Si une telle vision a été prise en considération dans la conception du programme, elle gagnerait à y figurer de manière plus explicite. Ainsi, pourquoi ne pas dire clairement ce qu'on entend par un citoyen ouvert, un citoyen éclairé et responsable, un citoyen conscient de ses appartenances, tel qu'on le conçoit actuellement au Québec?

La citoyenneté va de pair avec un enracinement dans une collectivité qui s'exprime par son engagement. Or, aucun lien n'est établi dans le programme avec l'engagement du jeune dans son milieu. De plus, le programme ne propose pas l'adoption de moyens d'action propres à développer les attitudes et les valeurs nécessaires à l'exercice de la citoyenneté par l'enfant. La Commission croit, à l'instar de M^me^ Marthe Van Neste[10], qu'il ne saurait y avoir de sens à l'égard de la citoyenneté pour l'enfant sans enracinement et sans engagement dans sa classe, son école, sa famille et son environnement. De cet enracinement découle le « savoir-agir » qui devrait être le but visé par l'éducation à la citoyenneté.

Bref, ici et là, on peut trouver en filigrane des éléments d'éducation à la citoyenneté comme le développement du jugement critique et la confrontation des idées, ce qui, somme toute, n'est pas propre à ce programme. En l'absence d'éléments tangibles se référant à l'éducation à la citoyenneté à travers l'histoire et la géographie, la Commission croit que la responsabilité de la construction de la citoyenneté repose davantage sur l'enseignant et sur l'élève. Ce qui fait dire à la Commission que le programme n'est pas aidant à cet égard, car la citoyenneté semble émerger du programme, sans que celui-ci indique à l'élève les moyens ou les outils nécessaires pour faire le lien avec son rôle de citoyen.

Mieux déterminer les savoirs essentiels

Au regard de la version antérieure du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, la Commission avait souligné l'ampleur excessive du contenu par rapport à la place qu'il doit occuper dans la grille-horaire, soit une heure d'enseignement par semaine. Le nombre de sociétés à l'étude pour chacun des cycles lui apparaissant élevé et la maîtrise des connaissances trop complexe, la Commission avait jugé le programme irréaliste.

Malgré certaines modifications apportées au nouveau programme, celui-ci propose des contenus denses, complexes et dont l'ampleur laisse croire à la Commission qu'il s'agit plutôt d'un

---

10. « La classe d'histoire n'est pas garante, à elle seule, de la formation de citoyens capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun. »... « L'école doit ajouter la pratique d'une citoyenneté responsable en fournissant un milieu qui lui est propice. » p. 130, par Marthe VAN NESTE, « Apprendre la citoyenneté en la pratiquant », *Non-violence et citoyenneté – Un vivre ensemble qui s'apprend*, Collection Vie pédagogique, Éditions MultiMondes, Sainte-Foy, 2000, 206 p.

programme de contenus disciplinaires que d'un programme par compétences. En effet, l'ampleur des savoirs essentiels exigés de l'élève pour parvenir à maîtriser le grand nombre de sociétés à l'étude pour chaque cycle constitue à lui seul tout un programme. La vision préconisée dans l'étude de ces sociétés a fait gonfler l'importance des techniques et des savoirs en histoire, évacuant les techniques et les savoirs propres à la géographie et essentiels à la compréhension de l'organisation et des changements sociaux de ces mêmes sociétés.

La Commission craint que l'enseignante ou l'enseignant, placé devant un contenu de cette ampleur, n'ait le réflexe de s'en remettre au matériel didactique et de s'en tenir au cours magistral, tout en n'évaluant que des connaissances. Il est de plus exigé que l'élève parvienne à saisir les changements sociaux par l'apprentissage de l'histoire des sociétés à l'étude et la diversité par la comparaison de ces mêmes sociétés les unes avec les autres. Ces aspects ajoutent un niveau de complexité important. D'ailleurs, la Commission ne voit pas très bien, dans le lien établi entre les compétences, comment l'on peut étudier la diversité d'une société sans en voir l'organisation.

Le rehaussement culturel compris comme un alourdissement des contenus ne contrecarre-t-il pas la réalisation d'une démarche constructiviste propre à l'approche par compétences? Perrenoud avait exprimé cette mise en garde de la façon suivante : « Pour travailler par compétences, il faut alléger les connaissances scolaires, mais tout, dans les programmes, n'est pas de l'ordre de la culture générale indispensable[11] ».

La Commission remet en question le fait d'introduire un si grand nombre de sociétés à l'étude (Micmac, Inuit, société québécoise, sociétés canadiennes des Prairies et de la Côte-Ouest) pour ajouter des savoirs disciplinaires propres à la géographie du Canada. Elle constate cet état de fait et l'attribue à une préoccupation privilégiant une approche disciplinaire plutôt qu'une approche par compétences. L'atteinte de l'objectif général du domaine de l'univers social, soit la construction d'une conscience sociale chez l'élève pour agir en citoyen responsable et éclairé, est-elle nécessairement réalisée par un tel déploiement disciplinaire?

La Commission s'interroge sur la pertinence du choix de la société haïtienne vers 1980 mise en comparaison avec la société québécoise à la même époque au regard de l'étude des valeurs démocratiques. Elle y voit le risque d'un glissement vers le jugement de valeur ethnocentrique par une interprétation des faits présentée comme un contre-exemple d'une société démocratique. Paradoxalement, cette situation pourrait devenir un contresens par rapport à l'attitude souhaitée d'ouverture et d'acceptation de l'autre. Il faut prendre en compte qu'il existe une importante communauté haïtienne au Québec et que son intégration est récente.

Par ailleurs, la rubrique traitant des « savoirs essentiels » n'est pas complète. Selon un document produit par la Direction de la formation générale des jeunes, les savoirs essentiels, qui remplaceront dorénavant le contenu disciplinaire, seront regroupés autour de concepts intégrateurs, soit les connaissances, les stratégies, les techniques ou autres, selon les besoins[12]. Or, dans le programme à l'étude, les stratégies et les techniques ne figurent pas sous cette rubrique. La Commission remet en question leur retrait, d'autant plus qu'elles constituent des

---

11. Luce BROSSARD, « Construire des compétences, tout un programme! », *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, p. 17.
12. DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, *Le point sur le Programme de formation du primaire et du secondaire*, p. 28 (document distribué à la session de formation nationale pour les cadres scolaires), 2001.

outils propres à la géographie et à l'histoire. Par ailleurs, n'y aurait-il pas lieu de proposer de tels outils pour l'éducation à la citoyenneté?

Un tableau sur la démarche de recherche est ajouté (p. 26), sans explication et sans lien avec le programme lui-même. L'on peut se demander si ce tableau n'a pas été ajouté pour compenser le retrait de l'ancienne composante relative au retour sur la démarche utilisée à l'intérieur de chacune des compétences.

Les lacunes constatées dans ce programme apparaissent suffisamment importantes, aux yeux de la Commission, pour justifier la recommandation suivante :

LA COMMISSION NE RECOMMANDE PAS L'APPROBATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.

Québec

ANNEXE 1

Le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse

Québec, le 20 juin 2001

Madame Monique Hébert
Présidente
Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
525, boulevard René-Lévesque Est
1er étage, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4

Madame la Présidente,

Je vous transmets, avec la présente, copie du programme de *géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* pour les 2e et 3e cycles du primaire.

Ce programme a été modifié à la lumière des commentaires formulés par la Commission des programmes d'études (CPE) et par différents intervenants du réseau de l'éducation.

Considérant que le Programme de formation doit être transmis au réseau scolaire en août 2001, il est important de respecter le calendrier de production établi. Pour ce faire, je souhaite recevoir un avis de la Commission sur le programme de *géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, **pour le 27 juin 2001**.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

25 Charte des droits et libertés de la personne du Québec

FRANÇOIS LEGAULT

p. j.

Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551
Courriel : ministre@meq.gouv.qc.ca

ANNEXE 2

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2000-2001)

PRÉSIDENTE :

Monique Hébert, directrice générale adjointe
Commission scolaire des Patriotes

MEMBRES :

Louisette Béliveau, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé Bergeron, professeur de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pierre Bergeron, professeur d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire De La Jonquière

Pierre Laperrière, professeur d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Carole Lavoie, directrice du développement pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

Mario Moisan, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Richard Pallascio, professeur
Université du Québec à Montréal

Élise Paradis, parent
Commission scolaire de la Capitale

Sylvie Turcotte, professeure d'éducation physique au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Un poste vacant